
Parler, écrire et vivre l'œuvre dans les espaces de la formation

To speak, to write and to live the performance text in drama teacher's training

Carolina Merchán Price



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1414>

DOI : [10.4000/educationdidactique.1414](https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1414)

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 30 octobre 2012

Pagination : 47-63

ISBN : 978-2-7535-1984-8

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Carolina Merchán Price, « Parler, écrire et vivre l'œuvre dans les espaces de la formation », *Éducation et didactique* [En ligne], 6-2 | octobre 2012, mis en ligne le 30 octobre 2014, consulté le 08 décembre 2020. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/1414> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1414>

PARLER, ÉCRIRE ET VIVRE L'ŒUVRE DANS LES ESPACES DE LA FORMATION

Carolina Merchán Price (Universidad Pedagógica Nacional de Colombia)

Résumé : L'analyse contrastée de deux dispositifs didactiques permet de mettre en évidence deux différents statuts que prend l'œuvre théâtrale dans la formation en arts de la scène : le texte-trace de l'œuvre dramatique appartenant au répertoire et la composition-création dans la tradition du théâtre gestuel. L'approche clinique des transactions didactiques dans ces deux dispositifs montre que c'est la nature performative de l'œuvre dans les arts de la scène qui implique un travail d'appropriation spécifique réalisé par les étudiants. Nous analysons a) les modes particuliers de la transmission des œuvres en tant que préconstruit culturel, en fonction des deux grands types indiqués ci-dessus ; b) le travail de médiation dévolu aux formateurs en fonction de ces particularités ; les modes particuliers de leur appropriation par les étudiants.

Mots clés : didactique du théâtre, activité enseignante, arts performatifs et formation

Carolina Merchán Price

Introduction

Dans les sociétés occidentales, dans lesquelles l'écrit constitue le principal moyen de transmission de l'héritage culturel, l'étude des pratiques de transmission du théâtre dans les espaces académiques de la formation nous permet d'explorer et de décrire les différents types et statuts que prend « l'œuvre théâtrale » dans un domaine qui reste, essentiellement, celui de la *performance scénique*. L'aspect éphémère de l'œuvre, qui n'« est véritablement et dans sa totalité » que lors du spectacle théâtral, spécifie de manière particulière le travail enseignant de sa médiation.

Dans le programme de la Licence en Arts de la Scène de la UPN, les Approfondissements, introduits dès le 7^e semestre constituent un dispositif qui s'étend sur trois semestres avec une charge horaire de 12h/semaine (7^e et 8^e) et de 9h/semaine (9^e). Parmi les offres de ce cycle nous proposons d'étudier de manière comparative,

- l'*approfondissement en dramaturgie*, dispositif centré sur les textes dramatiques emblématiques de l'histoire du théâtre dans le but de développer les compétences du metteur en scène, et
- l'*approfondissement en théâtre gestuel*, dispositif centré sur le développement professionnel du *corps scénique* de l'acteur.

La richesse et variété que peut prendre la notion d'œuvre sera mise en évidence à partir de l'étude contrastée de ses usages à l'intérieur de ces deux dispositifs de formation. Cette comparaison rend compte du caractère polymorphe de cette notion à l'intérieur d'un champ dans lequel le « théâtre » est autant constitué par les grands textes dramatiques écrits en vue de leur mise en scène, que de formes circulant essentiellement à travers la pratique scénique, via le travail de création collective des groupes (cf. tableau 1). C'est donc en fonction de la perspective performative que se développent des « rapports à l'œuvre » particuliers et que les formateurs déploient des dispositifs, des ressources et des modalités de travail qui déterminent, *in fine*, la signification d'« œuvre » qui sera construite via les transformations du milieu didactique par l'enseignant et les étudiants.

Dans la première partie de ce texte nous proposons d'identifier et décrire les différents types d'œuvres présentes dans deux séquences d'enseignement, ainsi que les autres types de textes et/ou discours qui médiatisent l'accès des étudiants à celles-ci (§1). Dans la deuxième partie nous proposons quelques éléments concernant la méthodologie utilisée dans le cadre de notre étude, afin de décrire et d'analyser les processus de construction de l'œuvre à travers les modalités d'apprentissage proposées aux étudiants (évolution des milieux didactiques) (§2). À travers l'analyse microgénétique de cette évolution, nous pointerons les principaux aspects relatifs à la construction de l'œuvre théâtrale et de ses fonctions concernant les visées d'apprentissage des formateurs

(§3). Une dernière partie sera consacrée à la discussion des résultats, encore partiels, de cette recherche doctorale en cours (§4).

Les dispositifs de médiation

Dans la perspective historico-culturelle de Vygotski comme dans le cadre de la psychologie culturelle de Bruner ou de Meyerson, l'étude de l'accès et des processus de transmission de l'héritage culturel, et notamment aux œuvres dans lesquelles se cristallise la mémoire des significations de l'expérience collective, constitue une question centrale. Parmi les pratiques de médiation liées à la transmission de l'héritage culturel, celles concernant les arts de la scène, dans notre cas le théâtre, sont essentiellement de nature performative et leur étude implique donc celle des *modalités de construction des significations dans des activités situées*. En effet, eu égard à cette nature performative de l'œuvre théâtrale, ainsi que les pratiques d'éducation/formation à travers lesquelles elle est transmise, ne constitue pas un objet

matériel stable dont la permanence à travers le temps pourrait servir de base à la transmission-construction des significations qui lui seraient associées. En ce sens, l'œuvre théâtrale ne peut que rarement être « directement présentifiée » (Schneuwly, 2000) en tant que telle en classe. L'accès à ce type d'œuvre se réalise à travers de pratiques spécifiques, relatives au travail du corporel qui est leur *medium principal*. Elles font appel à de nombreux objets médiateurs (textes, discours, formats de travail), dont la fonction didactique consiste à donner, tout au long des séquences d'enseignement, de la densité aux savoirs afférents (Assude & Mercier, 2007) qui, peu à peu, vont l'enrichir de significations et lui donner une épaisseur.

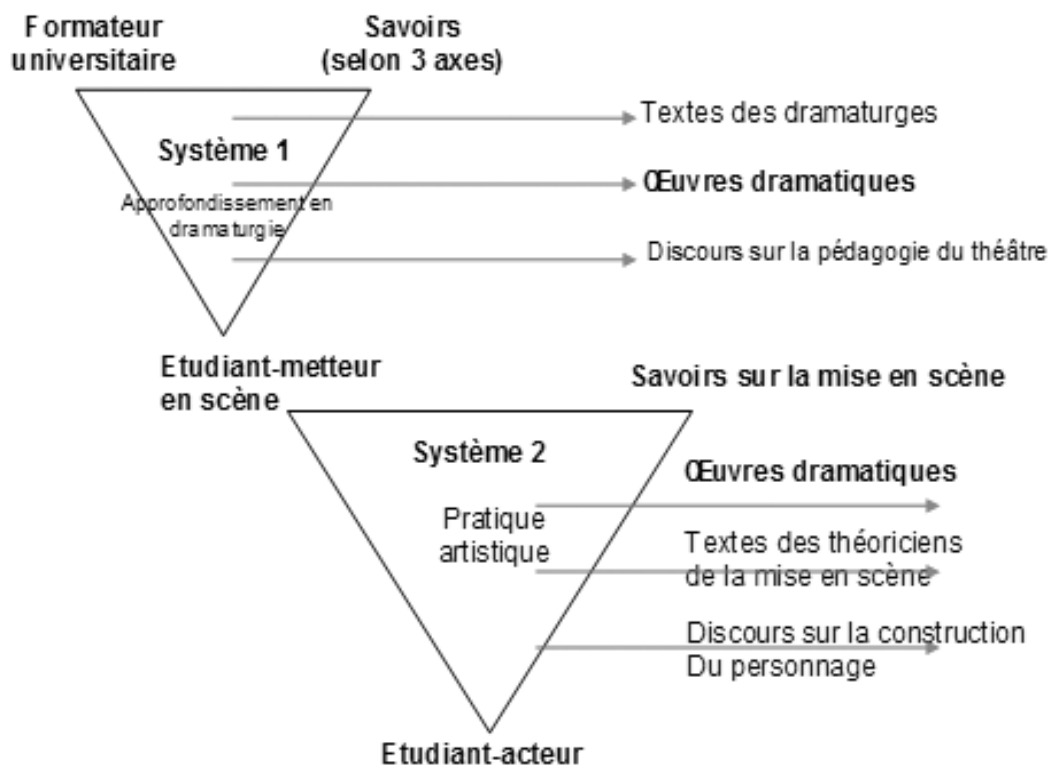
Dans le cadre de notre étude, nous avons choisi de contraster deux dispositifs d'enseignement qui sembleraient s'opposer selon les deux modalités proposées par Gilcher (2001) pour les danses traditionnelles : celle de la transmission du corpus d'œuvres traditionnelles versus celle de l'imprégnation des danses de création.

Approfondissement en dramaturgie L'œuvre est écrite et appartient à l'héritage culturel Pour la formation, elle est le moyen pour comprendre les théories des dramaturges Elle est choisie par l'étudiant-metteur en scène pour développer sa pratique artistique Elle est un objet d'études (notamment le travail de table) Elle est l'objet d'une mise en scène	Approfondissement en théâtre gestuel L'œuvre se construit à partir des découvertes issues de l'entraînement, sans support écrit, dont le matériau est issu des expériences socioculturelles des étudiants Elle prend la forme d'une composition Il s'agit d'un texte-performance issu d'un travail collectif.
--	--

Tableau 1. L'œuvre dans les espaces académiques des approfondissements en dramaturgie et en théâtre gestuel

Le dispositif d'*approfondissement en théâtre dramatique* a pour visée le développement des compétences du *metteur en scène*. Dans cet espace académique l'œuvre est systématiquement un objet de **référence externe au contexte de la classe**, à propos duquel sera développé un travail sur plusieurs niveaux d'interprétation, orientés par la dimension performative de la mise en scène partielle, que les étudiants/metteurs en scène conduiront de manière autonome avec des étudiants de 2^e semestre. L'œuvre est choisie parmi les textes dramatiques emblématiques de l'histoire du théâtre occidental, puis introduite dans le milieu didactique par les étudiants en fonction de leur intérêt de travailler certains principes proposés dans les textes théoriques des grands dramaturges, qui constituent le principal objet d'enseignement. En ce sens, l'œuvre est le moyen de travailler à partir de la performance

scénique, les théories et principes relatifs, notamment, à la mise en scène et au travail de l'acteur. Le dispositif mis en place par le programme de formation (voir schéma 2) implique des interactions entre deux systèmes à l'intérieur desquels l'œuvre occupe des lieux et fonctions spécifiques. Dans le système 1, elle est un des deux éléments centraux du milieu didactique : avec les textes théoriques sur la direction théâtrale des dramaturges emblématiques tels que Grotowsky, Stanislavsky, Meyerhold, Brook, Barba, Brecht, Mukarovsky, elle circule en tant que texte dramatique (texte écrit) appelé à devenir œuvre performative. Elle constitue le matériau principal à partir duquel les étudiants doivent incarner, dans l'alternance entre les deux systèmes, les principes théoriques des dramaturges étudiés, via un travail de mise en scène (partielle) dans le système 2.

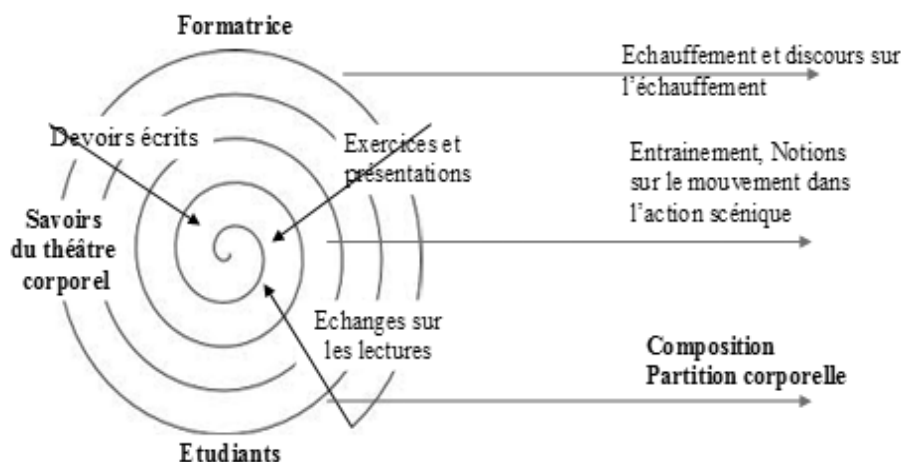


Les deux systèmes didactiques du dispositif d'approfondissement en dramaturgie

Dans le système 2, nommé dispositif de pratique artistique, l'œuvre constitue l'objet principal du milieu didactique : c'est l'extrait de l'œuvre choisie par l'étudiant-metteur en scène qui sera peu à peu incarné et approprié dans l'interaction avec les étudiants-acteurs du 2^e semestre du programme de formation. L'élément qui oriente les évolutions du milieu dans le système 2 est celui de la *construction du personnage*, qui sera également accompagné de principes théoriques transmis oralement par les étudiants-metteurs en scène. Dans ce dispositif de formation, le système 2 constitue un lieu d'expérimentation et de découvertes dans lequel les succès et résistances aideront l'étudiant à construire intellectuellement et de manière pratique son profil de metteur en scène.

Dans l'*approfondissement en théâtre gestuel* (voir schéma 3), l'œuvre est également un *moyen*, à travers lequel est visé le développement des compétences de l'acteur, relativement au développement d'une

« corporalité scénique » qui concerne, notamment, la maîtrise corporelle du geste et le développement d'une expression gestuelle orientée vers la représentation. Cependant, dans ce deuxième espace académique l'œuvre est conçue comme un objet interne au contexte de la classe, dans la mesure où elle constitue l'aboutissement de la séquence d'apprentissages : elle se présente sous forme d'une *composition* élaborée par les groupes d'étudiants, qui doit rendre compte du degré d'appropriation des savoirs travaillés durant le cours. Dans le cadre de la séquence étudiée, cette composition passe par un travail d'élaboration basé sur le *journal de bord* de chaque étudiant, support écrit qui est orienté vers le travail performatif. La cristallisation de cette composition en une forme relativement stabilisée résulte ainsi d'un travail d'écriture peu contraint (schémas, notes, mots clé), et d'un travail plus contraignant, sous la direction du metteur en scène, de reprise et amélioration constants dans la dernière phase de presque toutes les séances du cours.



Structure spiralaire du dispositif en théâtre gestuel

Dans le premier dispositif, les œuvres seraient transmises selon un mode de *reproduction* à partir de l'interprétation des codes permettant de passer du texte au spectacle tout en assurant une certaine conservation de ce patrimoine culturel. Le deuxième dispositif serait quant à lui plus proche d'une œuvre de « création » qui, à travers des modes de travail proches de l'*imprégnation* (Guilcher, 2001), conduirait chaque fois à une œuvre originale. Dans le premier dispositif, celui de l'approfondissement en dramaturgie, ne seraient essentiellement « pré-senti-fées » que des *traces* de l'œuvre, à travers le texte dramatique choisi par chaque étudiant pour sa mise en scène. Dans le dispositif de théâtre gestuel, l'œuvre serait un horizon assez vague vers lequel tendent les étudiants à travers un travail de composition marqué par trois présentations intermédiaires permettant de réguler et accompagner ce « work in progress ».

Dans la mesure où la transmission culturelle de l'œuvre a lieu au sein de pratiques situées, la description et l'analyse de ces pratiques de *médiation* doivent prendre en compte les interactions et fonctions des trois instances en jeu : apprenant-œuvre-enseignant. Dans le cadre de l'éducation scolaire ou de celui des formations supérieures, les instances du formateur et des étudiants assignent à l'œuvre un statut et des fonctions particulières lors de leurs transactions didactiques (Sensevy & Mercier, 2007). La description de ces transactions permet ainsi de rendre compte des significations de l'œuvre qui se construisent peu à peu et de manière conjointe dans les séquences d'enseignement.

Analyse des actions conjointes de “production de l'œuvre”

Le caractère situé des pratiques de formation nous a incité à adopter une démarche clinique de recherche en didactique (Leutenegger, 2009 ; Rickenmann, 2006), à partir de laquelle nous avons constitué un corpus diversifié de traces relatives à deux séquences d'enseignement dans les deux dispositifs mentionnés. Nous travaillons, notamment, à partir des séances vidéoscopées, avec une première réduction des données sous forme de synopsis. Les synopsis ont été soumis à un découpage et organisation en fonction des trois catégories didactiques de méso/topo/chrono-genèse (Sensevy, Mercier & Schubauer-Leoni, 2000 ; Sensevy & Mercier, 2007) qui rendent compte, respectivement :

- de l'évolution des milieux didactiques en fonction des transactions à partir de repérages d'indices mésogénétiques (relatifs aux notions ou savoirs déclaratifs avec *indice*, aux savoirs-faire experts avec *indice* et aux procédures didactiques d'apprentissage avec *indice*) ;
- de la dynamique des rôles et places durant les activités et des processus de construction d'expertises (indices topogénétiques relatifs aux places d'enseignant-apprenant avec *indice*, et aux places d'expert-novice avec *indice*) ;
- puis de l'inscription temporelle des processus de construction des savoirs (*indices* chronogé-

nétiques relatifs à la séquence, et indices chronogénétiques relatifs aux processus d'évolution de l'œuvre avec *indice*).

Ce premier découpage nous a permis de sélectionner des événements remarquables qui ont été soumis à une analyse microgénétique plus fine, à partir d'une transcription des interactions verbales et non-verbales. Dans le cadre de ce travail, nous avons été particulièrement attentifs aux rapports qui s'établissent entre le discours didactique de l'enseignant et les réponses sous forme « d'actions corporelles » et/ou discursives des étudiants. Notre objectif est de décrire le fonctionnement de ces textes, discours et types d'activités didactiques qui jouent un rôle médiateur dans la production conjointe de l'œuvre. Les données ainsi obtenues ont été également mises en rapport avec les planifications des formatrices universitaires et avec les productions écrites des étudiants, notamment le « journal de bord » (Vanhulle & Schillings, *sous presse*) utilisés dans le dispositif de théâtre gestuel.

Le modèle théorique de l'action conjointe didactique nous semble particulièrement approprié pour décrire les phénomènes didactiques qui se déploient dans les deux dispositifs de formation décrits plus haut. Du point de vue mésogénétique, les deux dispositifs semblent articuler *organiquement* les pratiques socioprofessionnelles de création de l'œuvre (mise en scène) et les processus didactiques de *construction conjointe de la référence* (Sensévy & Mercier, 2007). Du point de vue topogénétique, les modalités collectives du travail liées à la nature performative de l'œuvre impliquent aussi des modes et places de participation qui dessinent des rapports particuliers enseignant-apprenant et expert-novice ayant des effets particuliers dans la construction de l'œuvre comme référence du travail conjoint. Finalement, du point de vue chronogénétique, il importe aussi de mettre en évidence les rapports entre les phases qui marquent le travail socioprofessionnel de construction de l'œuvre performative et celles qui marquent, didactiquement, les avancées dans la construction des savoirs.

Le niveau « neutre » dans les « usages » de l'œuvre

L'un des paradoxes de l'enseignement de l'œuvre performative est le fait qu'elle est, à la fois,

présente et non présente dans le milieu didactique de la classe. Elle est présente (Schneuwly, 2000), du moins potentiellement, sous la forme du texte dramatique dont l'interprétation peut éventuellement être complétée de toutes sortes de documents écrits, sonores, audiovisuels. En ce sens, l'œuvre est notamment un préconstruit possédant une histoire faite de ses mises en scène antérieures, elles-mêmes renvoyant à des écrits, discours et commentaires de la part de différents spécialistes du champ (metteurs en scène, comédiens, critiques, historiens du théâtre, dramaturges, etc.).

En même temps, dans le dispositif d'approfondissements en dramaturgie, l'œuvre n'est que partiellement présente (les étudiants mettent en scène des extraits) dans le milieu en construction du système 2. Le choix de l'œuvre dépend des échanges entre les étudiants et la formatrice universitaire, qui agit dans le système 1 comme un expert-conseil par rapport à la pertinence du choix et aux difficultés de la mise en scène. Dans le dispositif étudié, les dramaturges qui ont été travaillés proposent dans les textes des axes de réflexion autour de problématiques diverses en lien avec le travail de mise en scène : le travail de l'acteur (Grotowski, 1971 ; Barba, 1998), la direction d'acteurs (Barba, 1998 ; Brook, 1992), le rôle et fonctions du metteur en scène (Toporkov, 1961 ; Brecht, 1970). Ces axes influent sur le travail d'interprétation que suppose la mise en scène de l'œuvre.

Ce préconstruit et les différents types de matérialité à travers lesquels il est rendu présent dans les milieux des deux systèmes, renvoient à ce que Nattiez (1987) appelle le « niveau neutre de l'œuvre », celui de sa « matérialité sémiotique ». En offrant des résistances au travail des agents (étudiants-metteurs en scène, étudiants-acteurs), cette matérialité fonctionne en tant que *milieu antagoniste*. C'est en ce sens que Fregona (1995) souligne le caractère antagoniste du milieu : « Pour agir, pour apprendre, l'élève doit trouver insuffisant ses moyens de contrôle, donc le sous-système avec lequel il négocie ne doit pas pour lui être un allié mais un concurrent. » (p. 45). Dans la transformation du texte en actions scéniques, l'œuvre incite les étudiants-acteurs et l'étudiant-metteur en scène à des modifications et adaptations, autrement dit, à produire de nouvelles connaissances : vis-à-vis d'eux-mêmes et vis-à-vis de l'œuvre qui, peu à peu, gagne en épaisseur significationnelle.

Dans ce dispositif, plusieurs éléments concourent à renforcer cette qualité antagoniste de l'œuvre comme milieu, notamment dans le système 2. Le tableau 4 rend compte des principaux éléments et fonctions de ce dispositif en tant que système didactique composite :

- Dans le système 2, la nécessité de mener une conduite d'acteurs dont les enjeux sont les dimensions performative et esthétique de l'œuvre (1a, 1d) ;
- Dans le système 1, la nécessité de prendre en compte la sédimentation historique produite autour de l'œuvre, notamment à travers les textes théoriques des dramaturges (1a.), dans le but d'atteindre les objectifs du système 2 ;
- Dans le rapport entre les deux systèmes, la nécessité de rendre compte, sous différentes formes textuelles (discours, échanges collectifs, écriture), des « mises en série d'interprétations » à propos de l'œuvre.

1. Approfondissement en dramaturgie	2. Approfondissement en théâtre gestuel
1a. Objectif general - Construire son propre regard comme metteur en scène à partir de l'exploration qu'offrent les textes de référence (cf. 1d) - Gérer une pratique artistique comme milieu d'expérimentations avec des étudiants-acteurs de 2 ^e semestre.	2a. Objectif general Assimiler et comprendre les techniques spécifiques de ce genre d'expression théâtrale à partir de thématiques proposées par les théoriciens de référence (cf. 2d). Le but est de transformer le corps quotidien en un corps scénique ; codifier les gestes et mouvements et les utiliser comme un langage pour la l'expression/communication scénique.
1b. Topos du formateur La formatrice définit le programme à suivre, le chronogramme de tâches et activités. Ce chronogramme implique des temps pour la lecture et analyses collectives des savoirs emblématiques de l'histoire de la mise en scène, et les grandes œuvres de la tradition théâtrale. Elle accompagne également des espaces de tutorat afin que les étudiants puissent prendre en charge leur pratique artistique comme metteurs en scène.	2b. Topos du formateur La formatrice définit le programme et dirige l'entraînement, principale modalité de travail dans ce dispositif. Dans celui-ci, elle introduit les notions en les illustrant de manière pratique, renvoie à la lecture de textes théoriques et donne des feedbacks aux étudiants lors des exercices ; elle les guide également dans leur travail final de composition de « partitions scéniques » que les étudiants mènent par groupes de deux.
1c. Structure des séances Les séances dans le système 1 sont structurées sur la base d'échanges autour des lectures des dramaturges. En fonction de l'avancement des projets de pratique artistique, cet espace sert également de caisse de résonance pour les questions que rencontrent les étudiants dans leur gestion du système 2. Dans ce deuxième système, les séances sont entièrement à la charge des étudiants (avec leurs étudiant-acteurs) et elles suivent une structure typique du montage théâtral : travail de table (autour du texte), entraînements et improvisations avec les apports des acteurs, travail de mise en scène.	2c. Structure des séances Les séances s'articulent autour du travail d'entraînement, à travers lequel chaque étudiant construit des dispositions individuelles orientées vers le travail corporel collectif. (Stanislavsky, 1994 ; Grotowski, 1970). La formatrice structure les séances en trois phases : échauffement, entraînement et composition.
1d. Cadre général des contenus Lectures et échanges autour des auteurs de référence, autour d'axes thématiques : <i>Les structures dramatiques et leur histoire</i> , <i>La mise en scène et sa valeur esthétique</i> y <i>Observation et écoute</i> .	2d. Cadre général des contenus Entraînement et lectures, autour d'axes thématiques : le corps organique (Belle, 2002, Grotowski, 1970), corps musical et partitions corporelles ² (Decroux, 2000) et bande dessinée corporelle (Lecoq, 2004).

Tableau 4. Comparatif des constituants des deux dispositifs de formation

Œuvre et genres

Relativement à l'usage de l'œuvre et à la matérialité sémiotique du niveau neutre, le dispositif en théâtre gestuel semblerait ne pas poser les mêmes problèmes à la formatrice universitaire et aux étudiants : l'œuvre étant surtout le résultat

d'un travail conjoint de composition sans rapport spécifique à un texte écrit et à son histoire, elle semblerait constituer davantage un horizon à venir laissant plus de liberté aux étudiants.

Le tableau 4 offre des indices sur l'existence de quelques éléments qui montrent que l'œuvre, ou du

moins certains de ses éléments constitutifs, oriente et contraint également l'activité conjointe de transformation du milieu. Ainsi, comme pour le premier dispositif, le théâtre gestuel implique également une tradition et des auteurs ayant produit des écrits qui guident la construction du personnage et des situations représentées. Dans le cas étudié, par exemple la notion de *bande dessinée corporelle* Lecoq (2004)³ et la structure narrative du récit (Bruner, 1997) dans les compositions à venir, qui constituent des références dans la planification de la formatrice. Cependant, le niveau neutre est ici moins évident. Il pourrait être rapporté à la notion de *genre* au sens de Bakhtine (1984 ; Rastier, 2001) : ici, le répertoire des œuvres produites dans le cadre du théâtre gestuel constitue l'arrière-fond qui oriente les visées de la séquence. De même que pour le premier dispositif, dans cette séquence l'œuvre n'est que le moyen de construire l'objet de formation principal, le geste expressif/communicatif scénique. Cependant, à la différence du premier, dans ce dispositif le *répertoire d'œuvres* constitutives du « genre », essentiellement performatif, est n'est pas explicitement mobilisé dans le milieu didactique : il reste, pour l'essentiel, une référence implicite dans le discours de la formatrice et, en conséquence, peu partagée avec ses étudiants.

Le texte dramatique et l'œuvre

Dans l'approfondissement en dramaturgie la formatrice propose notamment deux types de tâches relativement à la lecture et mise en scène de l'œuvre théâtrale. Dans le système 1, le choix de l'œuvre par les étudiants est médiatisé par les échanges autour des textes des dramaturges dont ils doivent comprendre les principes (système 1) et les incarner dans leur mise en scène (système 2) :

Extrait 1 : présentation du projet de mise en scène de E1

1. Dans l'approfondissement en dramaturgie, de le cadre de la mise en
2. scène, s'ouvrent des espaces dans lesquels les étudiants [du système 1]
3. cherchent à problématiser ce que les artistes et penseurs ont dit, Ces
4. espaces se matérialisent lorsque le formateur universitaire conçoit son
5. cours de théâtre avec des visées éducatives. L'intuition [référence à P

6. Brook] est source de connaissances parce qu'elle est issue de structures
7. mentales que l'étudiant organise lorsqu'il met en rapport un
8. connaissance avec l'autre [...]
9. [...] Je souhaite explorer le mise en scène des mots, laisser une place au
10. texte sur la scène pour rechercher ce que dit le texte lorsqu'il est lu et
11. que fait le comédien lorsqu'il le joue. Dans la mise en scène je vais me
12. foocaliser sur l'interprétation du texte, le rapport comédien-metteur en
13. scène [...]

Dans cet extrait E1 tente de justifier le choix de l'œuvre « *Entre nos* » (Entre nous) du dramaturge argentin Santiago Serrano (1990) et de ses choix de mise en scène, à partir de la lecture de « *Provocations* » de P. Brook (1987), notamment le recours à l'*intuition* comme moteur du rapport metteurs en scène-acteurs. Ces textes constituent des modèles pour la lecture de l'œuvre.

Ces extraits du projet montrent la construction complexe d'éléments de savoir concernant le devenir « metteur en scène ». Parmi les modes de travail du metteur en scène, ceux relatifs à la notion d'intuition (ligne 5) concernent l'approche du texte (les mots, sa lecture, lignes 9 et 10) et de l'œuvre (mise en scène, le faire du comédien, lignes 9 et 11), *via* les rapports qui s'établissent avec les comédiens (l'interprétation du texte résultant du rapport comédien-metteur en scène, lignes 11 à 13). L'interprétation du texte qui donne lieu à l'œuvre est donc conçue et orientée par la dimension performative, comme le montre l'extrait 2. Dans ce dernier, le niveau neutre du texte de Serrano est le lieu d'un travail d'*interprétation* qui est, à la fois, reconstruction du sens du texte et recherche d'inter-compréhension avec les étudiants-acteurs en vue de sa mise en scène :

Extrait 2 : séance no 3, pratique artistique de E1 (système 2)

1. E1 : (à A1 en le regardant) « Désolée désolée* ! ». Écoute: plus
2. doucement ...elles se regardent et vous ne vous regardez pas!
3. [...] « Désolée ! » ca commence lorsque tu lui dis « désolée »

4. et ce n'est pas « désolée » comme si tu disais un petit pardon,
5. d'accord ? « Pardon désolée, je m'excuse de vous avoir
6. dérangée » [imite une voix peu convaincante] mais dis
7. « DÉSOLÉE!!! », « je suis VRAIMENT désolée » et tu comptes
8. trois secondes ... Ahhhh, tu prends l'air, tu inspires, que ton
9. geste soit vraiment large, « Mon Dieu, avec tout ça » [elle
10. exagère le ton], d'accord ? Il faut que le geste soit vu d'abord, puis, après
11. oui, on l'écoute.
12. (*En italiques le texte du personnage)

Dans la mesure où ils sont médiateurs envers les étudiants-comédiens, la dimension antagoniste de l'œuvre comme milieu didactique émerge notamment pour les étudiants-metteurs en scène. Dans l'extrait antérieur, les comédiens n'avaient pas assez préparé leur texte au moment de la répétition, ce qui a poussé E1 à développer davantage le travail d'explicitation de sa lecture de l'œuvre. Dans cet extrait nous pouvons remarquer que l'interprétation de l'œuvre est essentiellement guidée par la dimension performative, et le travail de E1 se centre notamment sur les inflexions de la voix et sur l'articulation actions-réplique (lignes 9-10). Dans l'extrait 2, la répétition de la réplique « désolée » indique que l'intérêt de E1 concerne non pas le « sens du texte », mais celui de l'œuvre. Ici, E1 travaille les détails sur le « dire-faire », qui pointent le développement d'une « véracité de l'action » de la scène travaillée (Sanchis Sinisterra, 2002). Le développement de l'œuvre résulte de l'alternance entre l'explicitation de la dimension sémantique du sens du texte (ligne 7 : « Je suis VRAIMENT *désolée* ») et celle pragmatique du jeu d'acteurs (lignes 8 et 9). Cette orientation performative de l'interprétation de l'œuvre est la conséquence de la dimension fortement dévolutive (Sensevy & Mercier, 2007) du dispositif : à l'image des pratiques socioprofessionnelles, dans ce dispositif la responsabilité entière du système 2 est laissée à l'étudiant-metteur en scène.

La « voix » du personnage dans un contexte et une situation données par la mise en scène fait partie de l'« épaisseur sémiotique » de l'œuvre. Au début des répétitions, l'œuvre dramatique fait partie

du milieu et elle est située « à côté » de la scène. De l'autre côté se trouvent les comédiens qui, dans la mesure où ils incorporent le texte et l'incarnent sous forme de personnages en action, tissent des liens avec ce texte distant et recréent l'œuvre en donnant une densité à ses significations, grâce à l'interaction de registres sémiotiques complémentaires (mots, gestes, voix, regards, actions, etc.). Cette interaction est le résultat du travail du metteur en scène qui, de part les fonctions qu'il assume dans les différentes étapes du processus¹, articule pour lui-même et pour les comédiens les trois niveaux de l'interprétation proposés par Nattiez (1987) : le niveau poétique en tant que re-créateur, le niveau esthétique du récepteur, et le niveau neutre de l'œuvre.

C'est grâce à la conception performative de l'œuvre que ces trois niveaux entrent en jeu dans le dispositif de formation. En effet, du point de vue topogénétique, E1 alterne avec ses comédiens entre le texte et la mise en scène, entre niveau le neutre et l'esthétique

- avec les topos des personnages (*elles se regardent*) et celui des comédiens (*vous ne vous regardez pas!*), et
- avec ses topos de metteur en scène et celui de spectateur (usage du pronom indéfini en ligne 11).

De fait, quelques instants auparavant E1 avait souligné l'importance du public en tant que destinataire du jeu scénique, et qu'il faut prendre en compte dans ce que « l'on montre » (actions, objets). Le jeu de l'acteur intègre un travail de sémiotique du geste théâtral (Mukarovsky, 2000) relatif aux manières de se rapporter aux objets sur la scène, aux répliques de son personnage, à ses gestes et voix (lignes 6 et 8), ainsi qu'aux réactions des autres personnages (lignes 1 et 2). Le niveau poétique est également travaillé dans la mesure où les processus d'appropriation typiques des arts performatifs impliquent un travail d'« incarnation » des personnages par l'acteur, orienté par le regard du metteur en scène, qui est de l'ordre de la re-création.

L'œuvre et le travail de composition

Dans l'approfondissement en théâtre gestuel le dispositif joue sur l'alternance et intégration de deux niveaux en suivant une structure de la leçon en trois

phases : échauffement, entraînement et composition. Le premier niveau (phases 1 et 2) concerne le travail et l'assimilation de notions corporelles orientées vers la construction du corps scénique. Le deuxième niveau concerne la sphère des possibilités expressives de ce matériau constitué par les notions travaillées (phase 3). La troisième phase a pour objectif d'opérationnaliser, sous forme de compositions, les découvertes/apprentissages réalisées durant la phase d'entraînement, et constitue un fil rouge qui traverse chaque session à court, moyen et long termes. À la fin de chaque session les étudiants, par groupes de deux à trois membres, préparent et présentent aux autres des exercices de représentation dans lesquels ils doivent inclure un certain nombre de mouvements et notions travaillées durant la leçon, tout en y intégrant celles travaillées dans les leçons précédentes.

Extrait 3. Définitions de la formatrice en vue de l'exercice de composition, séance 1

1. Formatrice : [...] je voudrais que l'on se souvienne [des notions
2. travaillées durant la leçon] parce que nous allons travailler avec
3. les qualités du mouvement... et une des manières de faire
4. consiste à humaniser un élément... si je dis flotter, ce n'est pas
5. le corps lui-même que l'on fait flotter mais on humanise quelque
6. chose qui soit flottante (fait le geste avec les bras, les tend et les
7. bouge lentement), il y a plusieurs façons d'obtenir une qualité.

Dans ce dispositif c'est la formatrice qui prend en charge la gestion et orientation du travail : elle introduit les contenus à travailler (ligne 2-3) et les exemplifie à travers des actions (lignes 5-6). Pour leur part, les étudiants assument souvent une posture d'imitation des modèles fournis, à partir des pistes que leur propose la formatrice (« humaniser un élément », ligne 3) dont ils entament des processus d'exploration et d'appropriation. À partir des propositions des étudiants, c'est dans la troisième phase que la formatrice régule ces explorations en fonction d'un référentiel qui s'explique « par défaut ». Même si dans le deuxième dispositif il y a une dévolution importante qui intervient dans cette troisième phase, à l'instar de celle du système 2 pour les étudiants-

metteur en scène, le référentiel visé par la formatrice diffère de « l'œuvre » telle que traitée dans le dispositif de théâtre dramatique. En théâtre gestuel, c'est seulement à travers des interventions de définition, lors des moments d'exploration-propositions des étudiants, que les éléments typiques du genre attendu sont peu à peu explicités.

Dans ce deuxième dispositif, l'œuvre ne fonctionne pas comme un milieu antagoniste mais comme un milieu par imprégnation dans lequel les modifications et régulations de la formatrice vont peu à peu ajuster les modèles corporels que les étudiants imitent d'abord puis tentent de s'approprier dans la phase expressive.

Dans les phases 1 et 2, les étudiants sont très dépendants de la formatrice : sa conception didactique est orientée vers la construction d'un répertoire de mouvements « de base » qui, combinés, permettraient une sorte d'écriture gestuelle sous forme de « partitions scéniques ». L'objet, extrêmement découpé dans ce dispositif, est également construit en dehors de la salle de classe, à travers les devoirs que propose la formatrice. Ces devoirs s'appuient sur le format de l'entraînement (Stanislavsky, 1994 ; Grotowski 1970), typique des pratiques socioprofessionnelles et mobilisé fréquemment dans les dispositifs de la formation.

Extrait 4

15.02.2010. Film10 (séance 1)
(min 4 : 05)

1. F : et ::: j'aimerais aussi vous laisser comme devoir pour la semaine
2. prochaine... Je pense qu'il s'agit d'un devoir plus créatif : il s'agit de
3. faire une sorte de « journal de vie »
4. E3 : Un journal de vie ?
5. F : Oui un journal de vie... mais concernant le corps (3s) Il est de
6. nature pratique ... le format je souhaite que vous le déterminiez
7. comme vous le souhaitez. Il ne doit pas forcément être écrit. Il peut
8. être, par exemple, enregistré
9. E3 : // ou dessiné
10. F : // ou dessiné.
Mais alors, ce
11. que je voudrais que vous consigniez comme expériences : sur la prise de

12. conscience du corps ... c'est-à-dire... choisissez un thème court,
13. spécifique... par exemple : Comment j'utilise les appuis corporels au
14. quotidien? Donc, tout tout tout ce que vous vivez concernant le thème
15. vous devez en être conscients: lorsque je marche (elle se déplace),
16. lorsque je m'assois (se tourne vers les étudiants), lorsque je me
17. rense... essayez de prendre conscience des appuis ou par exemple, le
18. frotter (elle touche doucement le bras de quelques étudiants)...

L'entraînement est un « dispositif traversant » à partir duquel les étudiants prennent en charge leur auto-formation comme acteurs. La dévolution de la formatrice en ligne 2 est acceptée naturellement par les étudiants, qui ne disposent pas pour autant d'assez d'éléments sur ce qui est attendu. Les lignes 3 à 5 et 8 à 10 correspondent à un format typique d'échanges dans lequel les étudiants cherchent activement à obtenir des précisions sur ces attentes. Malgré la présence, dans le milieu didactique, de termes similaires, les significations ne sont que très partiellement partagées entre la formatrice et ses étudiants. C'est le cas du terme « dessiné » qui, pour les étudiants, réfère à l'usage quotidien des supports graphiques, alors que pour la formatrice le dessin réfère à l'usage expert des codifications graphiques de la danse telles que proposées par Laban pour la danse ou par Jousse (1964) pour la lecture anthropologique des gestes. D'une manière qui est assez typique des modes de travail dans la transmission théâtrale, la formulation des consignes de la formatrice alternent les topos des étudiants (indices lignes 1, 6) et les topos experts (indices lignes 12 à 18), avec des « zones de passage » dont les topos peuvent être considérés autant depuis les vécus quotidiens des étudiants que des vécus experts des professionnels: c'est le cas du topos des lignes 6-7, « que vous le déterminiez comme vous le souhaitez » qui constitue une « place ouverte » compréhensible autant par les uns que par les autres.

En effet, en tant que dispositif de travail corporel, l'entraînement sert à maintenir et à perfectionner une condition physique en fonction des techniques et exercices proposés en cours ; mais c'est aussi le

lieu d'explorations du corps en tant que matériau expressif/communicationnel, à partir duquel les étudiants jouissent d'une grande liberté de faire des propositions qui sont retravaillées collectivement en classe. Dès le début de la formation, le format « entraînement », avec les dévolutions inhérentes à son fonctionnement, implique que soit très tôt instaurée une place de novice incitant les étudiants à chercher/construire activement des profils d'expertise à partir des informations qui circulent dans les divers dispositifs de la formation. La construction de ces profils d'expertise se fait à partir des régulations des formateurs, elles-mêmes basées sur des référentiels qui ne sont pas forcément explicités sous forme de textes écrits. Au contraire, bien que les références à des textes écrits soient assez fréquentes dans la formation, c'est surtout dans l'interaction présente que sont dévoilées, peu à peu, les formes expertes de l'activité.

Dans le dispositif étudié, les étudiants doivent faire trois propositions partielles qui articulent le travail de composition réalisé dans la troisième phase de chaque cours.

L'« exercice » : une forme intermédiaire

Lors de la première présentation, les étudiants devaient donc préparer individuellement un travail qui rende compte de leur prise de conscience de l'usage du corps au quotidien et de l'exploration des qualités du mouvement travaillées, notamment celles mises en évidence dans Laban (1994, 83) : fouetter, tordre, serrer, frapper, glisser, frotter et flotter. Lors de cette présentation, qui intervient trois semaines après le début de la séquence, l'étudiante E2 a proposé l'exercice qui suit.

Extrait 5. Première présentation intermédiaire de E2

1. E2 part d'un coin de la salle, répond à un sifflement en allant au centre de
2. la salle. Elle ramène un grand sac noir et un petit. Du petit sac tombent de
3. nombreuses balles de ping-pong, qui rebondissent librement, puis glissent
4. jusqu'à l'arrêt. Elle regarde au loin et fait des gestes de salutation et
5. attend. Elle avec compte les doigts en suivant le rythme imposé par les

6. *balles de ping-pong. Du grand sac émergent des ballons de couleurs*
7. *qu'elle distribue à chacun des étudiants-spectateurs. Elle les invite à la*
8. *rejoindre au centre formant un cercle, et les invite à jouer avec les ballons.*
9. *Tout le monde joue. Un ballon éclate, un deuxième, et un autre... les*
10. *spectateurs continuent à jouer. Ils fouettent les ballons qui flottent, et les*
11. *empêchent ainsi de retomber. Au bout d'un deuxième sifflement elle prend*
12. *un cahier (le journal de vie) et les invite à le regarder et le lire.*

Le journal de bord de E2 rend compte, de manière essentiellement graphique, de ses réflexions autour des « qualités du mouvement » que sont les notions de flotter, fouetter (ligne 8 et suivantes) et glisser (lignes 3-4), auxquelles elle a associée une des pistes proposée par la formatrice : structurer les mouvements scéniques sur la base d'un rythme (par exemple, une musique), ici marqué par le contraste entre les rebondissements rapides des balles de ping-pong et celui plus posé des ballons qui flottent. Les étudiants sont invités à adopter une posture de spectateur de la composition de E2, qui se structure sur le contraste entre les deux types d'objets : les balles de ping-pong qui, sans l'intervention de E2 ou du public, rebondissent, glissent et terminent par s'arrêter ; et les ballons qui flottent en fonction des actions du public.

Cet extrait est un exemple d'un format intermédiaire, l'« exercice » dont la forme institutionnalisée permet une grande marge de manœuvre pour l'ajustement des rapports novice \rightarrow expert propres aux jeux d'apprentissage des dispositifs de la formation. Ainsi, bien que la production attendue par la formatrice implique la dimension narrative propre à la *bande dessinée corporelle* de Lecoq, le format « exercice » de la composition présentée par E2 lui permet cependant d'accepter et d'institutionnaliser des notions corporellement travaillées (notamment les gestes de fouetter et de flotter, ainsi que la structure rythmique).

Cet exemple montre que les référentiels travaillés dans cet espace sont très variés. Les « formats » sont cependant orientés par les lectures théoriques qui

accompagnent l'enseignement. Ainsi, par exemple, la production de E2 est cohérente avec le référentiel « danse » travaillé dans l'ouvrage de Laban. Parmi les présentations des autres étudiants, une grande majorité correspond à la forme « tableau ». Celles qui cherchent à « raconter » l'expérience consignée dans le journal de vie, format dans lequel est implicitement demandée une certaine forme de récit, proposent des présentations très intellectuelles, dans lesquelles les idées ne sont pas incarnées dans les mouvements et actions représentées. E5, par exemple, accroche de vieilles photographies personnelles puis se situe elle-même à l'intérieur d'un grand cadre : ici, elle vise « l'histoire » derrière ses photographies mais ne réussit pas à les rendre sous forme de mouvement ou actions sur la scène. Le format exerce des présentations intermédiaires permet ainsi de passer par des « étapes » dans la construction d'une compétence à « composer », qui ne suit cependant pas le processus linéaire de construction d'« une œuvre » en tant que produit fini. Le format exerce, qui définit autant le travail réalisé dans les phases 1 et 2 du cours que les productions des étudiants, et largement partagé au sein de l'ensemble des dispositifs de travail corporel de la formation, constitue un format didactique intermédiaire permettant aux formateurs de guider les apports techniques et de les articuler à des *avatars* de l'œuvre à venir.

La composition

Ce que les étudiants devront produire, et qui se construit par bribes et explorations, c'est un *profil corporel de l'acteur* via ce que la formatrice appelle une « partition scénique », dans laquelle l'élément narratif propre à la « bande dessinée corporelle » (Lecoq, 2004) ne sera explicitement dévoilé qu'après la première présentation.

Extrait 6. Journal de Bord de E2

1. Contenus des semestres antérieurs : Le training a été un des contenus les
2. plus importants dans la mesure où il a été à la base du travail
3. d'improvisation dans les différents essais et exercices, à partir desquels se
4. sont ouverts les espaces de création [de la partition scénique]

Ce n'est donc pas une œuvre en particulier qui oriente le travail de mise en scène dans ce deuxième dispositif. C'est principalement une « manière de faire », un travail corporel qui adopte ici les praxéologies du travail d'improvisation et dont l'œuvre, la composition, est considérée essentiellement dans sa valeur de trace des processus de construction des compétences corporelles. Ce statut de trace autorise, justement, une certaine flexibilité par rapport aux attentes concernant la justesse de la forme scénique de la composition. Ceci ne veut pas dire qu'il n'y pas de « formes de l'œuvre » plus ou moins attendues : vers la fin du semestre, les étudiants doivent présenter un exercice final accompagné d'un texte écrit dans lequel ils doivent décrire le processus de production de la « partition scénique » qu'ils proposent.

Dans le dispositif étudié, le texte accompagnant la composition finale a été souvent celui du *journal de bord* proposé par la formatrice en début de séquence. Ce format textuel leur a permis de décortiquer et étudier des routines quotidiennes à travers lesquelles ils ont peu à peu affiné les éléments travaillés dans les enchaînements de mouvements conduisant à la partition :

Extrait 7. Suite du journal de bord de E2

1. Exploration :
2. Nous avons finalement conclu que nous voulions raconter une
3. histoire clairement pour le public. Nous avons utilisé la musique
4. afin de guider notre improvisation
5. Transformations vers la forme :
6. Le travail d'improvisation dans le cadre des répétitions a tourné
7. autour des structures des mouvements et une certaine organicité
8. a peu à peu émergé.

Dans cet extrait nous pouvons constater que les étudiants sont conscients de la nécessité d'aller au-delà des exercices vers des formes plus conséquentes. Émerge ainsi la dimension du récit (ligne 7) comme élément permettant d'articuler organiquement (ligne 12) le répertoire de gestes et de mouvements antérieurement travaillés en cours. En même temps, les étudiants mobilisent les formes typiques du travail de l'acteur : l'improvisation (ligne 10) et le

recours à des matériaux tels que la musique (ligne 7) pour la construction et/ou enchaînement des mouvements. Alors que la forme générale de l'œuvre dans les exercices pouvait rester peu définie et encore à « polir », dans la présentation finale émerge la nécessité de s'assurer que la composition ait une dimension communicationnelle eu égard au public à qui ils s'adresseront (ligne 7).

Extrait 8. Synopsis de la partition dramatique de E2 et E3

La musique de la vie réveille un homme et une femme, enfants de la ville. Des rythmes différents sont à la base de leurs habitudes quotidiennes, et ils s'articulent pour les conduire dans un même espace-temps. Les mouvements de la subjectivité et les contacts subliminaux tissent leur passion jusqu'à ce qu'un « clic » mette un point final à leur idylle et leur rappelle « qu'il est l'heure de partir »

(Durée : 7 min)

Les étudiants E2 et E3 proposent ainsi une performance autour de rythmes définis par un extrait de musique. Comme matériau de travail, ils se saisissent de la routine quotidienne du « se lever » d'un couple, mais en la retravaillant scéniquement à partir d'un contraste de rythmes dans les mouvements respectifs (très rapide pour la femme, très pausé pour l'homme). Lorsque les mouvements des deux acteurs sont tout près de se synchroniser arrive soudainement la fin, marquée par l'arrivée du moment où ils doivent quitter le foyer pour aller travailler.

Dans ce dispositif l'œuvre se présente comme un horizon qui semble traverser la séquence du début vers la fin. Cependant, l'analyse montre qu'elle ne commence à émerger qu'au bout des deuxième et troisième présentations intermédiaires. En effet, l'explicitation des caractéristiques formelles de la composition nécessite que les étudiants aient pu fournir du matériau (au cours des moments d'entraînement et des présentations intermédiaires) à la formatrice, qui associe ces propositions aux formes disponibles dans son propre répertoire de références, généralement sans les dévoiler. Au-delà de ce répertoire, certains éléments appartenant à des genres scéniques sont également proposés aux étudiants à partir des lectures théoriques sur le théâtre gestuel : dans ce dispositif seront proposés des textes de Yoshi Oida, de Lecoq, de Laban et de Decroux).

Éléments de conclusion : à partir de l'œuvre et vers l'œuvre

La démarche de description et de caractérisation de ces deux dispositifs de formation nous a permis de cerner les liens entre l'œuvre et ses usages didactiques, d'une part, et l'œuvre et ses usages socioprofessionnels, d'autre part.

Dans une première approche, les deux dispositifs sembleraient correspondre à deux grandes formes de « faire du théâtre » : une première, celle de la transmission des grands textes dramatiques à travers le travail d'interprétation/actualisation du metteur en scène ; une deuxième, celle de la performance de l'acteur/de la troupe, via les « créations scéniques originales ». Dans le dispositif de théâtre dramatique, l'analyse mésogénétique montre que l'œuvre émerge potentiellement du texte écrit, puis elle est emplie de significations au fur et à mesure qu'évolue le travail d'actualisation de la mise en scène. Ce travail se fait dans l'alternance entre les deux systèmes du dispositif, dans laquelle le niveau neutre de l'œuvre dramatique constitue une sorte de fil rouge pour les étudiants-metteurs en scène. L'œuvre définit *en même temps* les frontières de son propre développement (systèmes 1 et 2) et celles du rôle de metteur en scène des étudiants (système 2). Dans le système 1, la lecture de l'œuvre est orientée par celle des textes des dramaturges, toutes deux étayées par la formatrice universitaire ; mais elle ne s'enrichit véritablement qu'en fonction d'une lecture de plus en plus fine orientée par les contraintes inhérentes au processus de la mise en scène. Ces contraintes se structurent à partir de l'articulation de deux dimensions qui émergent dans le système 2 : celle des préconstruits culturels (processus d'interprétation du texte) et celle relative à la prise en compte des deux autres agents du dispositif du spectacle : les étudiants-acteurs (dont il faut prendre en compte les apports personnels) et le public, qui constitue, *in fine*, le destinataire du travail de mise en scène.

Dans ce dispositif nous sommes très proches du travail du chef d'orchestre lorsqu'il construit, avec les musiciens, « sa » version de telle ou telle autre composition du répertoire. Dans le dispositif de théâtre gestuel, l'œuvre constitue un horizon qui sera plus ou moins défini en fonction des référentiels (notamment formels- esthétiques) que le collectif

d'acteurs réussit à mobiliser en fonction d'un *genre de théâtre* lié au projet de mise en scène. Dans ces conditions, l'on pourrait considérer une certaine proximité avec les processus de transmission proposés par Guilcher (2001) : le premier dispositif correspondrait ainsi la *reproduction* comme mode de transmission, alors que le deuxième favoriserait davantage un mode basé sur l'*imprégnation*.

Les analyses effectuées montrent cependant que la nature *performative* des pratiques théâtrales visées par la formation incitent à nuancer fortement cette première approche.

Dans le cas du dispositif en théâtre dramatique : le XIX^e siècle marque un tournant historique qui focalise les processus de transmission culturelle autour du travail de l'acteur, qui sera largement développé par les textes des grands acteurs/dramaturges du XX^e siècle, notamment, Stanislavsky, Grotowski, Brecht... Dans ce cadre, le référentiel privilégié pour la transmission de l'héritage théâtral est davantage celui de la *pratique socioprofessionnelle* que le *répertoire* des grandes œuvres. Les analyses du premier dispositif montrent, cependant, que le répertoire reste un élément structurant de la formation, même s'il ne constitue pas l'objet central : acteur et metteur en scène *se construisent* dans et avec l'œuvre.

Dans le cas du dispositif en théâtre gestuel : la focalisation sur la dimension socioprofessionnelle du travail de l'acteur fait de l'œuvre-spectacle, notamment une cristallisation de la construction artistique de l'acteur-performer. Malgré le fait que nous disposons de plus d'un demi-siècle de technologies audiovisuelles « grand public » permettant de conserver et communiquer la mémoire des œuvres issues de cette deuxième sorte d'expression théâtrale, le répertoire qu'elles constituent ne semble pas constituer une ressource première fonctionnant comme « texte » de base pour le travail didactique. Ce répertoire reste, essentiellement, celui de l'expérience personnelle des professionnels du spectacle.

Cette focalisation sur la dimension performative de l'œuvre théâtrale, et sur l'acteur qui constitue le principal vecteur de sa circulation/transmission conduit, dans les espaces de la formation, vers une sorte d'« inversion » du rapport décrit plus haut. En effet, l'analyse du premier dispositif montre qu'il

fonctionne également par imprégnation : l'épaisseur significationnelle de l'œuvre, même si elle peut être produite à partir de la lecture des nombreux textes qui circulent dans le dispositif, se construit dans le hic et nunc de la mise en scène dans le système 2. Quant à l'analyse du deuxième dispositif, le guidage très serré qu'impose la formatrice durant les phases d'entraînement (dans lesquelles elle offre des modèles posturaux et gestuels et les corrige fréquemment) installe des formats d'imitation qui conduisent vers la reproduction des codes gestuels développés par la tradition du genre théâtral. Cependant, la phase de composition constitue une ouverture importante par rapport à cette dimension très technique du dispositif : on est ainsi agréablement surpris avec les propositions de E2 dans lesquelles l'exercice-jeu avec des ballons met en scène les notions travaillées avec la formatrice relativement aux qualités du mouvement. Ou, encore, avec la composition finale de E2 et E3 qui prend la forme attendue de la bande dessinée corporelle et leur permet de travailler une idée à partir des fonctions expressives des techniques abordées durant le semestre.

Dans le premier dispositif, l'appropriation des préconstruits culturels se fait de manière plus explicite, via l'étude et partage des textes dramatiques et des textes dramaturgiques ; dans le deuxième, cette appropriation se fait de manière plus implicite, via les modèles fournis par les actions et discours de la formatrice, eux-mêmes issus de ses propres référentiels socioprofessionnels.

L'analyse topogénétique nous a permis de mettre en évidence qu'une dimension créatrice et inventive propre aux processus d'*appropriation* de la culture socioprofessionnelle émerge cependant dans les deux dispositifs. Elle est notamment le résultat de la tradition des pratiques et formes de transmission du théâtre qui, depuis le ^{XIX}^e siècle, accorde une grande partie des vertus artistiques de l'œuvre à l'acteur en tant que vecteur de sa réalisation dans le spectacle. Cette conception de la dimension artistique de l'acteur se traduit dans les espaces de formation par la place très importante qui est généralement accordée à l'étudiant en tant que *novice*. En effet, dès lors que c'est sur la *personne* de l'acteur que repose une partie importante de la dimension artistique, c'est également la dimension « personnelle » de l'étudiant que les formateurs considèrent comme le « matériau » de l'œuvre. Ce dernier aspect permet de mettre en évidence la complexité des processus chronogénétiques qui se jouent dans ce type de formation, dans lequel plusieurs frontières sont tenues et mouvantes : entre le public et le privé, entre l'expérience individuelle et le travail en collectif, entre la salle de classe et l'extramuros, entre le temps court des séances, celui plus long des séquences et celui, de plus en plus routinier et permanent, de l'entraînement. C'est ainsi que les étudiants sont constamment sollicités à convoquer leurs expériences personnelles dans l'espace didactique, au sein duquel elles seront *retravaillées* à partir de praxéologies et de préconstruits socioprofessionnels ; ceci jusqu'au moment où les deux dimensions, personnelle et socioprofessionnelle, tendent à former une unité dont l'*entraînement* constitue le format d'activité principal.

NOTES

1. La formatrice définit ainsi le travail de composition : ordonnancement, combinaison et organisation d'éléments techniques corporels, références théoriques et expériences personnelles à travers lesquelles le corps de l'acteur devienne le matériau de l'expression scénique (collective).

2. Les partitions corporelles consistent à appliquer une structure « début-développement-fin » à une action corporelle pour procéder à un découpage en « parties de mouvement » et explorer ainsi son champ expressif. Une partition corporelle modélise et discrimine en unités la complexité des actions.

3. Basée sur les principes de la Commedia dell'arte, la « bande dessinée corporelle » proposée par Lecoq est un exercice de synthèse d'actions/réactions physiques choisies en fonction d'un récit court et complet, généralement en lien avec un film ou représentation imagée ».

RÉFÉRENCES

Assude, T. ; Mercier, A. (2007). L'action conjointe professeur-élève dans un système didactique orienté vers les mathématiques. In G. Sensévy & A. Mercier (Eds), *Agir ensemble : L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 153-186). Rennes : PUR

Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Barba, E. (1998). *El arte secreto del actor*. México : Escenología.

Brecht, B. (2004). *Escritos teatrales I, II, III*. México : Alba.

Brook, P. (1992). *Provocaciones*. Buenos Aires : Fausto.

Bruner, J. (1997). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz

Decroux, E. (2000). *Palabras sobre el mimo*. Mexico : El Milagro.

Fregona, D. (1995). Les figures planes comme « milieu » dans l'enseignement de la géométrie : interactions, contrats et transpositions didactiques. Thèse de doctorat, Université de Bordeaux I, diffusion LADIST Bordeaux.

Gilcher, Y. (2001). *La danse traditionnelle en France*. Paris : FAMDT

Grotowski, J. (1970). *Hacia un teatro Pobre*. Madrid : Siglo XXI Editores.

Jousse, M. (1964). *L'anthropologie du geste*. Paris : Gallimard.

Laban, R. (1994). *Danza educativa moderna*. Barcelona : Paidós Iberica.

Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Berne : Peter Lang

Lecocq, J (2004). *El cuerpo Poético*. Barcelona : Alba.

- Mukarosky, J. (2000). *Estética y semiótica del arte*. Bogotá: Plaza y Janés.
- Nattiez, J.-J. (1998). *Musicologie générale et sémiologie*. Paris: Christian Bourgois.
- Rastier, F. (2001). Éléments de théorie des genres. *Texto !* juin 2001 [en ligne]. Disponible sur: http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Eléments.html. Consulté juin 2010
- Rickenmann, R. (2006). *La question de la réception culturelle dans les enseignements artistiques*. MEI Médiation & Information, Études Culturelles & Cultural Studies, No. 24-25.
- Sensevy, G.; Mercier, A. (2007). *Agir ensemble: L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: Presses Universitaires.
- Sensevy, G.; Mercier, A., & Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. À propos de la Course à 20. *Recherche en Didactique des mathématiques*, 20.3.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant, un essai didactique. *Repères*, 22, *recherches en didactique du français langue maternelle*, p. 19-38.
- Stanislavsky, C. (1999). *Un actor se prepara*, Ed. Diana. México.
- Sanchis Sinisterra, J. (2002). *La escena sin límites*. Madrid: Ñaque.
- Toporkov, V. (1961), *Stanislavsky dirige*. Buenos Aires: Fabril.